



Е. В. Грунт, Е. А. Беляева, С. Лисситса

Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию

COVID-19 явился катализатором многих процессов, активно развивающихся в предыдущий период, в том числе, и дальнейшего внедрения дистанционного образования в российские высшие учебные заведения. Российская высшая школа столкнулась с новыми вызовами, обусловленными тотальным переходом на дистанционное обучение в условиях пандемии.

В марте-мае 2020 года было проведено социологическое исследование в ряде вузов г. Екатеринбурга, г. Челябинска, г. Москвы. Цель исследования заключалась в определении основных вызовов, с которыми столкнулись вузы во время пандемии, и перспектив дальнейшего развития дистанционного образования в российской высшей школе.

В исследовании использовались качественная и количественная стратегии: анкетный опрос студентов (N=500) разных направлений подготовки (социальные, гуманитарные, технические, экономические), получивших опыт дистанционного обучения во время пандемии; глубинное интервью с преподавателями российских вузов (N=20), фрейм-анализ кейсов студентов по их повседневным практикам в он-лайн образовательном взаимодействии (N=42).

Исследование позволило выявить вызовы, с которыми столкнулась российская высшая школа при тотальном переходе на дистанционное образование в условиях пандемии: необходимость адаптации студентов и преподавателей к работе в режиме он-лайн (80% ответов респондентов); снижение качества образования (62,7% ответов респондентов); изменение роли преподавателя в учебном процессе (68% ответов респондентов); цифровой разрыв в цифровой культуре молодого и старшего поколения преподавателей (67% ответов респондентов); и др. Было зафиксирован ряд противоречий дальнейшей реализации дистанционного образования в российской высшей школе.

Учитывая, что курс на цифровизацию в России теперь объявлен приоритетным, высшая школа не может оставаться в стороне от технического прогресса. Вместе с тем, дальнейшее введение дистанционного обучения должно проходить с преодолением вызовов и противоречий, с которыми столкнулось российское высшее образование в условиях пандемии, сохраняя при этом национальные достижения российской высшей школы, приобретенные на протяжении многолетней ее истории.

Ключевые слова: дистанционное обучение, высшая школа, пандемия, он-лайн технологии обучения, вызовы, российское образование

Ссылка для цитирования:

Грунт Е. В., Беляева Е. А., Лисситса С. Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 45-58. doi: 10.32744/pse.2020.5.3



E. V. GRUNT, E. A. BELYAEVA, S. LISSITSA

Distance education during the pandemic: new challenges to Russian higher education

COVID-19 was the catalyst for many processes that were actively developing in the previous period, including the further introduction of distance education in Russian higher educational institutions. Russian higher education has faced new challenges due to the total transition to distance learning in the face of the pandemic.

In March–May 2020, a sociological study was conducted in a number of universities in Yekaterinburg, Chelyabinsk, Moscow. The research purpose was to identify the main challenges universities faced during the pandemic and the prospects for the further development of distance education in Russian higher education.

The study used the qualitative and quantitative strategies: a questionnaire survey of students (N=500) from different fields of study (social, humanitarian, technical, economic ones) who received distance learning experience during the pandemic; in-depth interviews with teachers of Russian universities (N=20), frame analysis of students' cases on their daily practices in online educational interaction (N=42).

The study made it possible to identify the challenges faced by Russian higher education in the total transition to distance education in a pandemic: the need to adapt students and teachers to work online (80% of respondents' answers); decline in the quality of education (62.7% of respondents' answers); changing the role of a teacher in the educational process (68% of the respondents' answers); digital divide in the digital culture of the younger and older generation of teachers (67% of respondents' answers); etc. A number of contradictions were recorded in the further implementation of distance education in Russian higher education.

Considering that the policy towards digitalization in Russia has now been declared a priority, higher education cannot remain aloof from technological progress. Besides, the further introduction of distance learning should take place with overcoming the challenges and contradictions faced by Russian higher education during the pandemic, while maintaining the national achievements of Russian higher education, acquired over its long history.

Keywords: distance learning, high school, pandemic, online learning technologies, challenges, Russia

For Reference:

Grunt, E. V., Belyaeva, E. A., & Lissitsa, S. (2020). Distance education during the pandemic: new challenges to Russian higher education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 47 (5), 45-58. doi: 10.32744/pse.2020.5.3

Введение

Пандемия коронавируса существенно изменила социальную реальность. COVID-19 явился катализатором многих процессов, активно развивающихся в предыдущий период: цифровизация всех сфер жизнедеятельности общества, усиление цифрового неравенства [1; 2], формирование цифровой грамотности различных социальных групп населения [3; 4] и т. д. Российская высшая школа столкнулась с новыми вызовами: цифровизацией образования; цифровым разрывом в цифровой культуре молодого и старшего поколения преподавателей и пр. Также резкий переход на дистанционные формы и регионализация, связанная с самоизоляцией, поставили под сомнение интернационализацию высшего образования, заставляя пересматривать ключевые положения Болонской декларации. Система высшего образования претерпевает трансформации, в которых все более ощущается разрыв в образовании, получаемом студентами в вузах, где изначально были разные условия для перехода на дистанционные формы обучения (наличие дистанционного образования в «докоронавирусный» период, материально-техническая база, профиль вуза и преподаваемые дисциплины).

В настоящее время доля дистанционного образования в российской системе высшего образования незначительна. По некоторым данным, она составляет около 1,1% (для сравнения, в США, Японии и некоторых европейских странах – 20–30%), но темпы роста российского рынка дистанционного образования в настоящее время опережают общую динамику мирового рынка [5]. Однако, как мы указывали выше, пандемия ускорила переход на дистанционную форму обучения. Между тем, стоит заметить, руководство вузов (ректор, сотрудники соответствующих структурных подразделений, курирующие образовательный процесс) вынуждены решать эту проблему. С одной стороны, они находятся под давлением директив вышестоящих органов (федеральных, региональных и муниципальных), которые посредством своих инструкций и решений осуществляют контроль над деятельностью высшей школы. В 1997 году Министерство образования Российской Федерации издало приказ № 1050, позволяющий проводить эксперимент по дистанционному образованию в сфере образования [6]. В Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации «Об использовании дистанционных образовательных технологий» от 6 мая 2014 года № 137 говорится о реализации образовательных программ с использованием технологий электронного и дистанционного обучения [7]. С другой стороны, руководство вузов находится под финансовым давлением. В этих условиях дистанционное обучение становится выгодным источником привлечения финансовых средств, позволяя вузам, как зарабатывать, так и экономить финансы.

Переход на дистанционную форму высшей школы привел к трансформации образовательных практик преподавателей и студентов, вынужденных работать с учебными материалами он-лайн [8]. Это создало ситуацию вызова системе высшего образования, что свидетельствует о необходимости исследования проблем и дальнейших перспектив развития дистанционного образования.

Вместе с тем, проблема дистанционного образования не является новой для мировой образовательной системы. В конце XIX века в европейской системе образования с появлением регулярной и доступной почтовой связи возник прообраз дистанционного образования – «корреспондентское обучение». Шла переписка обучающихся с

преподавателями, ученики получали необходимые для освоения учебные программы и задания, сдавали экзамены доверенному лицу, либо представляли свои изыскания в виде научной работы [9]. В это же время этот вид обучения появляется и в России [10]. Что касается США, то в 1897 У. Харпер, один из крупнейших теоретиков дистанционного образования, ввел «корреспондентское» (заочное обучение) в систему обучения Чикагского университета [11; 12]. В 1911 году австралийский университет Квинсленд вошел в сферу «корреспондентского» обучения.

В XX веке «корреспондентское обучение» эволюционировало. По мере развития более сложной технологии, которая применялась в обществе, поставщики дистанционного образования использовали ее для расширения диапазона и повышения качества преподавания и обучения, которые они предоставляли. Это касается использования радио и телевидения, аудио- и видеозаписей, телефона, телефакса, компьютера. Таким образом, был совершен постепенный процесс внедрения дистанционного обучения в систему образования. Нет оснований предполагать, что этот процесс достиг своего завершения и сегодня. Несомненно, дистанционное образование будет развиваться дальше, и в этом дальнейшем развитии будут использоваться новые достижения в области компьютерных технологий. Можно согласиться с мнением Д. Кигана о том, что «Мобильное обучение – предвестник будущего обучения» [11, с. 8].

Таким образом, совершенствование заочного / корреспондентского обучения положило путь к современному дистанционному образованию, реализуемого на практике в последние десятилетия XX – начале XXI века.

Исследования развития цифровизации в целом и дистанционных форм обучения, в частности в высшей школе, актуализировались в последнее двадцатилетие. Эти проблемы активно разрабатывались Р. Гаррисоном [13], выделившим основной минус дистанционного обучения, который заключается в отсутствии его «теоретической основы», фундаментальности [13], и отечественными исследователями Т. В. Никулиной, Е. Б. Старченко [14], которые анализируют плюсы дистанционного образования для студентов: «обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать создателями». М. Г. Балыхин в своей статье рассматривает «перспективные направления и проблемы развития электронного обучения» [15], Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров [16] в работе «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» дают анализ цифрового образования, его структуры, характера взаимодействия педагогов и студентов в пространстве высшей школы. Е. Н. Ключкова, Н. А. Садовникова [17], Н. В. Литвак [18], С. Лисситса [3], [4] занимались анализом цифровых компетенций. Техническим сложностям дистанционного образования посвящены исследования Д. Пьяри [19], С. Джармона [20], А. В. Смирновой [21] и др.

Система цифрового взаимодействия педагога-тьютора и студентов, а также проблема цифровой грамотности преподавателей анализируется в работе Б. Холмберга [22]. Немецкий исследователь О. Петерс рассматривал дистанционное обучение в контексте разворачивающегося процесса индустриализации и указал на сходство дистанционного образования с процессом производства товаров и услуг (разделение труда, стандартизация и массовое производство, адаптивность к оптимизированному производству) [23]. Дж. Мур рассматривает дистанционное образование как взаимодействие между ключевыми социальными субъектами (педагогами и учениками). По его мнению, наличие дистанции между субъектами образовательного процесса является

положительным фактором, способствующим развитию самостоятельности студента [24]. По мнению Р. Гарисона, внедрение передовых информационных и коммуникационных технологий в процесс преподавания и обучения существенно изменило методы дистанционного обучения [13]. Как отмечает Д. Киган, информационные технологии сместили акцент на необходимость создания образовательной среды, способной минимизировать последствия пространственно-временного расстояния для педагогов и студентов, а также обеспечили им соответствующую психологическую, педагогическую и техническую поддержку [11].

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет выделить основные направления цифровизации системы высшего образования: формирование системы дистанционного образования, применение отдельных элементов дистанционного образования на очной форме обучения, создание он-лайн образовательных ресурсов.

Несмотря на довольно большое количество исследований, посвященных дистанционным формам образования в высшей школе, исследований, посвященных форс-мажорному переходу на дистанционную форму обучения российского высшего образования в условиях пандемии и новым вызовам, которые стоят перед высшей школой, проводится явно недостаточно.

Материалы и методы исследования

В марте-мае 2020 года нами было проведено социологическое исследование в вузах г. Екатеринбурга (Уральский Федеральный университет и Уральский Государственный Горный университет), г. Челябинска (Челябинский Государственный университет), г. Москвы (Российский Университет Дружбы Народов). Цель исследования заключалась в определении основных вызовов, с которыми столкнулись вузы во время пандемии и перспектив дистанционного образования в российской высшей школе.

В исследовании использовались качественная и количественная стратегии. Количественное исследование – метод анкетного опроса (N=500). В ходе исследования было опрошено 500 студентов разных направлений подготовки (социальные, гуманитарные, технические, экономические), получивших опыт дистанционного обучения во время пандемии. Распределение опрошенных по полу: 37,7% – юноши, 62,3% – девушки. Все респонденты находятся в возрастном диапазоне 18 лет – 24 года. Так, в возрасте 18–19 лет опрошено 31,6% респондентов, в возрасте 20 лет – 21 год – 34,9%, 22–24 года – 33,5%. Среди респондентов – 10,8% студентов магистратуры и 89,2% студентов бакалавриата. Среди опрошенных – 38,9% студентов обучается на специальностях, связанных с социальным направлением; 27,2% студентов получает экономическое образование, 23,0% – гуманитарное и 10,9% – техническое образование.

Качественное исследование – метод глубинного интервью (N = 20), средняя продолжительность беседы 90 минут. Информантами выступил профессорско-преподавательский состав вузов г. Екатеринбурга, г. Москвы, г. Санкт-Петербурга. Был также проведен фрейм-анализ кейсов (N = 42). Всего было проанализировано 42 кейса по повседневным практикам студентов в он-лайн образовательном взаимодействии. Студенты описывали свои ежедневные действия при переходе на дистанционную форму обучения, а также свое отношение к ним. При анализе ситуаций методология фрейм-анализа позволила объемно проанализировать отношение студентов к он-лайн образованию в условиях пандемии.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование зафиксировало, что при тотальном переходе на дистанционную форму работы в условиях пандемии высшее образование столкнулось с рядом вызовов: проблемой адаптации студентов и преподавателей к работе в режиме он-лайн; снижением качества образования; несоответствием дистанционной формы обучения образовательным стандартам; низким уровнем удовлетворенности студентов стоимостью обучения; изменением роли преподавателя в учебном процессе; невысоким уровнем цифровой грамотности преподавателей; выбором вузами дистанционных образовательных платформ; демотивацией студентов к обучению; неудовлетворенностью ими выбранной специальностью и страхом перед будущим трудоустройством (см. диагр. 1)

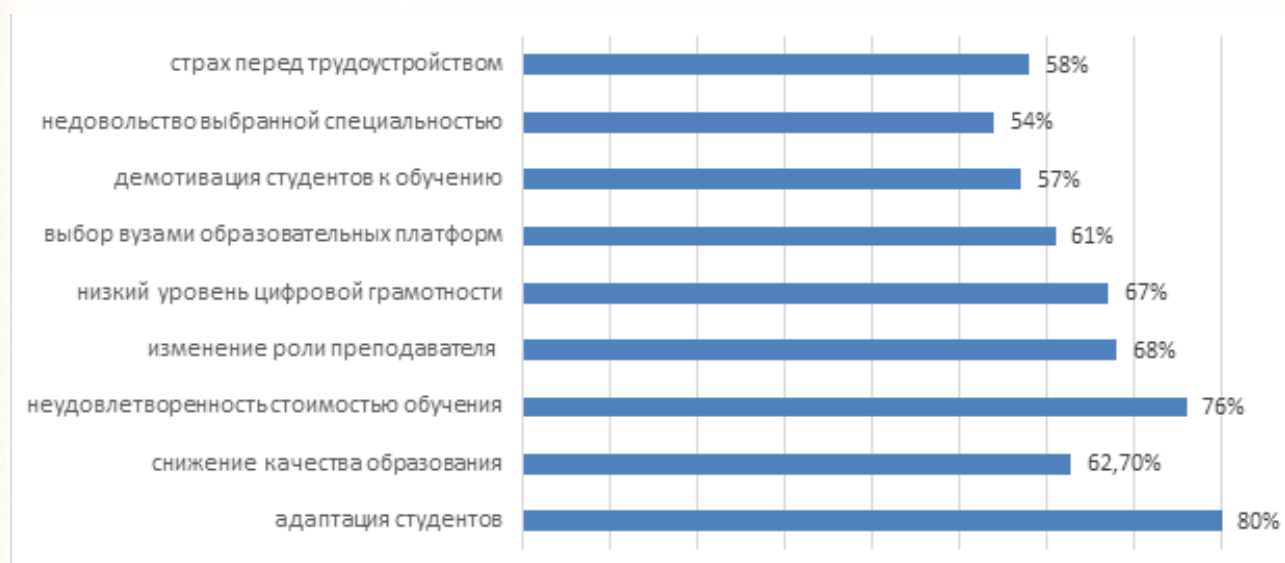


Диаграмма 1 Вызовы тотального перехода на дистанционную форму

Исследование показало, что адаптация студентов к стихийному переходу на дистанционное образование прошла достаточно безболезненно: 80,0% участников опроса не испытывали материальных и технических сложностей. У них не возникло необходимости покупать дополнительное программное обеспечение и оборудование. Академическая успеваемость студентов и средний балл за освоение учебных дисциплин и модулей практически не изменились по сравнению с офф-лайн образованием (71,9%). 17,8% респондентов стали учиться хуже, что связано с проблемой увеличения объема заданий от преподавателей, их неспособностью к эффективному управлению временем, отсутствием самоконтроля. Для 44,3% студентов проблема отсутствия самоконтроля явилась наиболее значимой. Между тем, качественное исследование показало достаточно сложный процесс адаптации к дистанционному образованию для большинства преподавателей: *«Никогда не работала на дистанте... Не думала, что будет так сложно. К тому же, пришлось покупать камеру, овладевать программой Google Meet. Нагрузка резко увеличилась»* (профессор РУДН, 66 лет); *«Этот формат работы и жизни изнуряет, несмотря на его кажущуюся свободу – работы на удаленки. В СПбГУ требуют еженедельный отчет о применении разных форм дистанционного обучения. «Жесть», как говорит молодежь»* (профессор СПбГУ, 67 лет); *«Никогда не*

работала на удаленке. Целые дни провожу в Zoom. Очень сложно, к тому же, перезагрузка через каждые 40 минут очень утомляет» (доцент, УРФУ, 42 года).

Одним из вызовов, связанных с дистанционным обучением, является снижение качества образования. 62,7% респондентов высказали свое мнение относительно низкого качества дистанционного образования по сравнению с обучением в офф-лайн. Анализ фреймов позволил зафиксировать отсутствие возможности осваивать дисциплины в полном объеме, несмотря на большое количество заданий, выдаваемых преподавателями, и чтение лекций в режиме on-line. Среди минусов дистанционного обучения студенты выделили следующие: отсутствие возможности прохождения производственной практики (ввиду закрытия многих организаций и предприятий), сложность выполнения лабораторных работ и экспериментов в домашних условиях, отсутствие дома необходимого оборудования для выполнения заданий; отсутствие времени на занятие научно-исследовательской работой. На отсутствие возможности очного посещения занятий как проблему дистанционного обучения указали 34,1% респондентов. Фрейм-анализ кейсов показал, что на качество дистанционного обучения часто влияют форс-мажорные обстоятельства – проблемы с интернет-связью, неполадки с оборудованием, возможности и ограничения работы на образовательных платформах. На эту проблему указали и наши информанты: *«Качество образования снижается. Наши студенты не привыкли к самостоятельному научному поиску. К тому же, когда семинары идут в он-лайне, я не знаю, чем занимается студент. Номинально студент присутствует на семинаре. Я вижу его фамилию. Начинаю спрашивать его, студент молчит...»* (профессор УРФУ, 60 лет); *«О каком качестве мы можем говорить... По каждому предмету студент должен выполнить до десятка заданий. А я должна также их подготовить и выложить в систему, а затем проверить»* (доцент УРФУ, 39 лет). Эти минусы актуализируют поддержание взаимодействия педагогов и студентов, особенно это важно в преподавании технических дисциплин. Данные нашего исследования подтверждают результаты исследований, проведенных другими учеными [26; 27] и др. Помимо этого дистанционное обучение часто связано с ухудшением качества учебных материалов, что снижает общий уровень подготовки студентов. На это указал каждый третий опрошенный студент.

В рамках исследования была зафиксирована низкая удовлетворенность стоимостью обучения среди платных студентов. Так 76% респондентов высказали низкую удовлетворенность (2,5 балла из 5) высокой стоимостью обучения. Это связано с тем, что в ряде российских вузов в «докоронавирусный» период уже существовала дистанционная форма обучения, которая стоила значительно дешевле, чем очное, очно-заочное или заочное образование. Исторически складываясь, дистанционная форма обучения не конкурировала с очной формой, целевые сегменты обучающихся также сильно различались. В период пандемии далеко не все вузы пошли на снижение стоимости обучения, что вызвало негодование части студентов, которые желают получить перерасчет за обучение.

Пандемия спровоцировала резкое развитие дистанционных форм обучения и доказала его экономическую выгоду. Это показало необходимость оптимизации ряд учебных планов и дисциплин с учетом полного или частичного перехода на дистанционную форму работы. Также активная разработка и создание образовательных платформ и способов передачи знаний и умений создает возможность для минимизации участия преподавателя в образовательном процессе, что поставила его перед лицом нового вызова. Б. Холмберг [22] впервые проанализировал роль преподавателя в

качестве тьютора в образовательном процессе. Данная роль преподавателя вполне оправдана в контексте индивидуализации образования, когда у студента появилась возможность часть учебных часов осваивать самостоятельно и дистанционно (например, лекции осваивать в видеозаписях и конспектах, а практические занятия проводить очно с преподавателем), что снижает общую нагрузку на аудиторный фонд, экономит средства вузов на вспомогательный персонал, энергетические ресурсы. При этом, казалось бы, создаются условия для увеличения свободного времени преподавателя и студентов при сокращении времени на перемещения между домом, работой, учебными корпусами, а также минимизации материальных ресурсов на поездки, обеды и пр. Однако, с одной стороны, реализация этой тенденции в будущем может негативно сказаться на численном составе профессорско-преподавательского состава в вузе. Об этом говорят наши информанты: *«В нашем вузе идет ежегодное сокращение ставок. Боюсь, что при переходе на дистанционное образование у нас на кафедре штат сократится в два раза. Мы же теперь должны быть тьюторами. А тьютору не нужны энциклопедические знания, академическое образование и мышление....»* (профессор СПбГУ, 67 лет); *«Думаю, что тьютором может быть любой. Он же должен управлять образовательным процессом. Тьютор в большей степени выполняет функцию менеджера, а не педагога»* (доцент УРФУ, 39 лет). С другой стороны, 80,0% студентов заявили о том, что они *«хотели бы вернуться в аудиторию и работать с преподавателем лицом к лицу»*.

Следующий вызов, с которым столкнулась российская высшая школа, – недостаточная цифровая грамотность преподавателей, особенно старшего возраста. На существование этой проблемы указало 67% респондентов.

Данная проблема отчасти подтверждается исследованиями Т. В. Никулиной, Е. В. Старченко [14], посвященным изучению цифровой компетентности преподавателей. Мы согласны с мнением исследователей в том, что в российской высшей школе в «докоронавирусный» период наблюдалась низкая цифровая компетентность педагогов, нежелание переходить на цифровые способы коммуникации со студентами. При этом глубинное интервью с преподавателями показало резкий прорыв в развитии цифровых навыков взаимодействия со студентами в условиях пандемии: *«Мне пришлось освоить пять образовательных платформ для работы с бакалаврами, магистрантами, аспирантами, проведение кафедры в своем вузе. К тому же, пришлось освоить одну платформу чужого вуза, так как являлась председателем ГАК»* (профессор Урфу, 60 лет); *«Стала гораздо больше времени проводить за компьютером и быстрее осваивать новые программные продукты. Общаюсь со студентами в он-лайн, практически по любому поводу»* (доцент УРФУ, 39 лет). При этом молодые преподаватели показывают лучшие результаты в преодолении цифрового разрыва и более адаптированы к дистанционным формам обучения.

Пандемия обнажила цифровой разрыв в цифровой культуре молодого и старшего поколения преподавателей. Молодежь, безусловно, показывает лучшие результаты адаптации к цифровому миру и владения базовыми навыками, в том числе и цифровыми управлением и самоуправлением. Молодые студенты и преподаватели быстрее справляются с технологиями, у них есть стремление к успешной самопрезентации в сети. Они прилагают дополнительные усилия для эстетического обогащения своих занятий (применяют интерактивные презентации, размещают дополнительную информацию, делая ее интересной и привлекательной для студентов, общаются со студентами в социальных сетях). На этот факт указал каждый третий опрошенный студент.

Одним из вызовов, с которым столкнулась российская высшая школа при тотальном переходе на дистанционное образование в условиях пандемии, – выбор вузами образовательных ресурсов для проведения занятий. Исследование показало, что в разных вузах используются различные образовательные платформы: в Уральском Федеральном университете (г. Екатеринбург) – Zoom, Moodle, Google Meet; в Российском Университете Дружбы народов (г. Москва) – все платформы, преимущественно Teams; в Уральском Государственном Горном Университете (г. Екатеринбург) – Teams; в Челябинском Государственном университете (г. Челябинск) – преимущественно Teams. 61% студентов выделяет в них ряд недостатков, в частности, неудобство навигации, сложности в работе с базами данных и графическим материалом.

Таблица 1

Используемые образовательные ресурсы в российской высшей школе в период COVID-19

Ресурсы	Технические направления подготовки	Гуманитарные направления подготовки	Экономические направления подготовки	Социальные направления подготовки
Google Forms	6,3	16,4	17,1	13,2
Moodle	4,3	24,5	26,8	34,3
Корпоративная почта	49,7	20,3	13,7	24,1
Zoom	13,2	24,4	26,9	18,6
Teams	26,5	14,4	15,5	10,0

К наиболее эффективным образовательным платформам относятся системы по управлению обучением (Moodle, Zoom, Microsoft Teams), которые, по мнению респондентов, облегчают доступ к учебным материалам и делают процесс обучения более гибким. Несмотря на это не все педагоги и студенты готовы к этим вызовам. Мы согласны с мнением, Н. Г. Малашонок в том, что дистанционные ресурсы не всегда полезны в педагогической деятельности [28].

Еще один значимый вызов, с которым столкнулись как преподаватели, так и студенты вузов при тотальном переходе на дистанционное образование в условиях пандемии, – психологический дискомфорт. У 20% опрошенных студентов он возник на протяжении трех месяцев обучения в он-лайн. Все информанты – преподаватели его отметили как важный вызов дистанционного образования. Этот дискомфорт порождается проблемой цифровой коммуникации. Образовательное общение он-лайн существенно отличается от офф-лайн общения, оно заставляет давать ответы на вопросы преподавателя, не видя преподавателя и его эмоционального отклика. Это педагогическая ситуация, когда человек фактически выступает перед самим собой. Как отмечают информанты, *«Кроме того, возникают проблемы в отношениях между преподавателями и студентами в процессе онлайн-обучения. Вместо традиционного взаимодействия лицом к лицу студенты и преподаватели становятся невидимыми друг для друга, что создает дискомфорт. Я должна видеть студентов, их реакции»* (профессор УРФУ, 60 лет); *«Интернет-технологии являются источником дополнительных коммуникативных шумов, что может отрицательно сказаться на результатах обучения. Три дня назад у меня под окном гудел экскаватор, лаяла собака, а я должна была вести занятия.... все это вы-*

зывает психологический дискомфорт» (доцент УРФУ, 39 лет); «При работе в аудитории мы видим студентов. По мимике, жестам, дополнительным вопросам и репликам можно понять и оценить реакцию, действия студентов. В ситуации он-лайн обучения требуются адекватные заменители естественных реакций, способные имитировать взаимодействие лицом к лицу. Пока это все сложно....» (профессор СПбГУ, 67 лет); «Надо научиться выделять в презентациях и учебных материалах наиболее существенные моменты, формулировать вопросы, позволяющие получить обратную связь на уровне усвоения учебного материала» (доцент УРФУ, 30 лет).

Последний значимый вызов дистанционного образования, выявленный в нашем исследовании, связан с возникновением страхов у студентов и преподавателей перед своим профессиональным будущим. 58% студентов испытывают чувство страха и полагают, что они неправильно выбрали свою профессию. Большая часть из них (около 70,0%) являются студентами гуманитарного направления обучения. Этот страх провоцируется появившейся в период пандемии неопределенностью на рынке труда: возрастающая безработица, кризис сектора услуг, снижение заработных плат, изменение списка востребованных профессий. Что касается профессорско-преподавательского состава, то все преподаватели отметили, что они опасаются сокращения ставки или увольнения в связи с переводом их курсов на дистанционное обучение.

Переход на дистанционную форму обучения привел к всплеску развития интернет-технологий по реализации образовательного взаимодействия. Мы согласны с мнением В. Н. Мининой в том, что «В круг заинтересованных участников, вовлеченных в образование, включаются новые участники, деятельность которых преобразует привычные отношения между преподавателями, студентами и администрацией образовательных организаций (разработчики программных средств и инструментов, разработчики и владельцы образовательных платформ, посредники, оказывающие услуги по адаптации как самих инструментов и технологий к образовательному процессу в вузе, так и преподавателей и студентов к новым технологиям)» [29, с. 91].

Дистанционное обучение имеет ряд очевидных преимуществ, среди них можно выделить: возможность многократного доступа к имеющейся информации, возможность контролировать реализацию образовательного процесса и самостоятельно планировать время. Тем не менее, при рассмотрении тотального перехода на дистанционное обучение, существуют риски снижения качества образования и сокращения профессорско-преподавательского состава вузов. Роль преподавателя высшей школы меняется, он превращается в тьютора, куратора информационных потоков, что не требует от него глубокого освоения материала по дисциплинам. Между тем, каждый третий респондент дает достаточно низкую оценку цифровым компетенциям преподавателей.

Заключение

Исследование выявило вызовы, с которыми столкнулась российская высшая школа при переходе на тотальное дистанционное образование в условиях пандемии: необходимость адаптации студентов и преподавателей к работе в режиме он-лайн; снижение качества образования; низкий уровень удовлетворенности студентов высокой стоимостью обучения; изменение роли преподавателя в учебном процессе, пре-

вращение его в тьютора студентов; невысокий уровень цифровой грамотности преподавателей, цифровой разрыв в цифровой культуре молодого и старшего поколения преподавателей; выбор вузами дистанционных образовательных платформ; неудовлетворенность / разочарование части студентов выбранной специальностью; страх перед будущим трудоустройством студентов и страх преподавателей перед будущей профессиональной деятельностью.

Исследование зафиксировало, что пандемия COVID-19 спровоцировала резкое развитие дистанционных форм обучения и доказала его экономическую выгоду для вузов. Однако исследование выявило ряд противоречий дальнейшей реализации дистанционного образования в российской высшей школе:

- между сокращением вузами экономических затрат на его организацию и ухудшением качества получаемого студентами образования;
- между снижением аудиторной нагрузки у преподавателей и увеличением общей нагрузки, связанной с проверкой заданий, выкладыванием их на образовательные порталы, разработкой электронных курсов, занятием научной деятельностью и пр.;
- между увеличением свободного времени у преподавателей гуманитарных, социальных дисциплин за счет частичной замены их курсов на электронные курсы и модули, читаемые другими преподавателями в других вузах России, и тенденцией к сокращению численности профессорско-преподавательского состава вузов;
- между свободой выбора студентами образовательного контента и отсутствием у них навыков к данной деятельности, к самостоятельному научному поиску.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные вызовы и противоречия развития дистанционного образования в российской высшей школе позволяют выявить механизмы и технологии оптимизации внедрения он-лайн образования в высшие учебные заведения России.

Учитывая, что курс на цифровизацию в нашей стране теперь объявлен приоритетным, высшая школа не может оставаться в стороне от технического прогресса, сулящего определенные выгоды всем заинтересованным сторонам, поскольку внедрение цифровых технологий и инструментов расширяет возможности использования интерактивных методов обучения. Между тем, исследование показало, что необходимо улучшить качество образования, развивать у студентов и преподавателей навыки и умения использования образовательного контента. Рынок образовательных услуг должен быть насыщен качественными образовательными он-лайн продуктами. В противном случае, вряд ли можно ожидать каких-либо позитивных изменений во внедрении дистанционного обучения в российских вузах, сохраняя при этом национальные достижения российской высшей школы, приобретенные на протяжении многолетней ее истории.

Понимаем, что в одном исследовании сложно охватить все вызовы, с которыми столкнулась российская высшая школа при тотальном переходе на дистанционное образование в условиях пандемии. Полагаем, что дальнейшее исследование будет посвящено анализу вызов, с которыми столкнулись провинциальные и столичные высшие учебные заведения при переходе на дистанционное образование, для определения перспектив его дальнейшего развития в «посткоронавирусный» период.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hargittai E. Second-level digital divide: Differences in people's online skills // *First Monday*. 2002. no. 7 (4), pp. 245-256.
2. Hargittai E. and Y. P. Hsieh. 2013. Digital Inequality. Chapter 7 in *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Edited by William H. Dutton. Oxford UK: Oxford University Press.
3. Kaplan A., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // *Business Horizons*. 2016. vol. 59 (4). pp. 441-450. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008.
4. Lissitsa Sabina, Chachashvili-Bolotin Svetlana and Bokek-Cohen Ya'arit Digital skills and extrinsic rewards in late career // *Technology in Society*. 2017. vol. 51., pp. 46-55.
5. Анализ российского рынка дистанционного образования: итоги 2018 года, прогноз до 2021 года. URL: <https://marketing.rbc.ru/articles/10886> (дата обращения: 1.10.2020)
6. Положение о проведении эксперимента в области дистанционного образования, утвержденное приказом Министерства образования Российской Федерации от 30 мая 1997 года № 1050. URL: <https://base.garant.ru/1586912>. (дата обращения: 1.10.2020)
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об использовании дистанционных образовательных технологий» от 6 мая 2014 года № 137. <https://base.garant.ru/188453>. (дата обращения: 1.10.2020)
8. Набиев И. М. Перспективы дистанционного образования / И. М. Набиев. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). С. 799-801. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9218/> (дата обращения: 24.06.2020).
9. Gaddén G. Hermods 1898-1973. 1973 Malmö: Hermods. p. 344.
10. Мадеев Н. Е. История развития дистанционного обучения / Н. Е. Мадеев, В. Э. Зилько // Молодой ученый. 2017. № 21 (155). С. 16-18. URL: <https://moluch.ru/archive/155/43724/> (дата обращения: 24.06.2020).
11. Keegan, D. Six distance education theorists. 1983 Hagen: FernUniversität, ZIFF. P.285.
12. Keegan D. The future of learning: from eLearning to mLearning. 2002 ZIFF Papiere 119. Hagen: FernUniversität. P.198.
13. Garrison R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2000. n.1 (1). pp. 1-17.
14. Никулина Т.В., Старченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. Екатеринбург. С. 107-113.
15. Балыхин М.Г. Электронное обучение и его роль в образовании без границ // Вестник РУДН, 2008. № 4. С. 65-71.
16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
17. Ключкова Е.Н., Садовникова Н.А. Трансформация образования в условиях цифровизации // *Open education*. 2010, vol. 23, no. 4. С. 13-22.
18. Литвак Н. В. Новая реформа отечественного высшего образования: «цифровизация» и профессура // Наука. Культура. Общество. 2018. № 2-3. С. 156-164.
19. Pyari D. Theory and Distance Education: At a Glance. 2011 5th International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT vol.12. 2011. IACSIT Press, Singapore.
20. Jarmon C. Fundamentals of Designing a Distance Learning Course: Strategies for Developing an Effective distance Learning Experience. In: M, Boas, B. Ellioff, D. Foshee, D. Howgy, C. Jarman, &D. Olcoff (Eds.), *Teaching at a Distance: A Handbook for Instructors*. 1999. pp. 1-14.
21. Смирнова В.А. Особенности формирования современных информационно-образовательных сред. Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 38-43.
22. Holmberg B. Guided didactic conversation in distance education, in D. Sewart & B. Holmberg (eds.), *Distance Education: International Perspectives*. London: Croom Helm, 2003.
23. Peters O. Distance education in a post-industrial society. In: Keegan, D. (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*. 1993. Routledge, London, pp. 39–58.
24. Moore G. Toward a theory of independent learning and teaching // *Journal of Higher Education: International Perspectives*. 1973 XLIV(12). P. 661–679.
25. Keegan D. Foundations of distance education. 2013 Routledge, London, 240 p.
26. Кузнецова О.В. Дистанционное обучение: за и против // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-2. С. 362-364. URL: <https://appliedresearch.ru/ru/article/view?id=7101> (дата обращения: 1.10.2020).
27. Достоинства и недостатки дистанционного обучения // «Образование: путь к успеху». Уфа., 2010.
28. Малошонок Н. Г. Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 59–83.
29. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2020. Т.13. № 1. С. 84-101.

REFERENCES

1. Hargittai E. Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 2002, no. 7 (4), pp. 245-256.
2. Hargittai E. and Y. P. Hsieh. 2013. Digital Inequality. Chapter 7 in *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Edited by William H. Dutton. Oxford UK, Oxford University Press.
3. Kaplan A., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 2016, vol. 59 (4), pp. 441-450. doi: 10.1016 / j.bushor.2016.03.008.
4. Lissitsa Sabina, Chachashvili-Bolotin Svetlana and Bokek-Cohen Ya'arit Digital skills and extrinsic rewards in late career. *Technology in Society*, 2017, vol. 51, pp. 46-55.
5. Analysis of the Russian distance education market: results of 2018, forecast until 2021. Available at: <https://marketing.rbc.ru/articles/10886> (accessed 1 October 2020).
6. Regulations on conducting an experiment in the field of distance education, approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1050 dated May 30, 1997. Available at: <https://base.garant.ru/1586912>. (accessed 1 October 2020).
7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "On the use of distance learning technologies" dated May 6, 2014 No. 137. Available at: <https://base.garant.ru/188453>. (date of access: 1.10.2020)
8. Nabiev I. M. Prospects for distance education. *Young scientist*, 2014, no. 2 (61), pp. 799-801. Available at: <https://moluch.ru/archive/61/9218/> (accessed 1 October 2020).
9. Gaddén G. Hermods 1898-1973. 1973 Malmö: Hermods. p. 344.
10. Madeev N.E. History of the development of distance learning / N.E. Madeev, V.E. Zilko. *Young scientist*, 2017, no. 21 (155), pp. 16-18. Available at: <https://moluch.ru/archive/155/43724/> (accessed 1 October 2020).
11. Keegan D. Six distance education theorists. 1983 Hagen, FernUniversität, ZIFF. R. 285.
12. Keegan D. The future of learning: from eLearning to mLearning. 2002 ZIFF Papiere 119. Hagen: FernUniversität. R.198.
13. Garrison R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2000, no. 1 (1), pp. 1-17.
14. Nikulina T.V., Starchenko E.B. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management. *Pedagogical education in Russia*, 2018, no. 8, pp. 107-113.
15. Balykhin M.G. E-learning and its role in education without borders. *Bulletin of RUDN*, 2008, no. 4, pp. 65-71.
16. New pedagogical and information technologies in the education system: textbook. manual for stud. higher. study. institutions / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; ed. E. S. Polat. 3rd ed., Rev. and add. Moscow, Publishing Center "Academy", 2008. 272 p.
17. Klochkova E.N., Sadovnikova N.A. Transformation of education in the context of digitalization. *Open education*, 2010, vol. 23, no. 4, pp. 13-22.
18. Litvak N.V. New reform of domestic higher education: "digitalization" and professorship. *Science. Culture. Society*, 2018, no. 2-3, pp. 156-164.
19. Pyari D. Theory and Distance Education: At a Glance. 2011 5th International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT, vol. 12. 2011. IACSIT Press, Singapore.
20. Jarmon C. Fundamentals of Designing a Distance Learning Course: Strategies for Developing an Effective distance Learning Experience. In: M. Boas, B. Ellioff, D. Foshee, D. Howgy, C. Jarman, & D. Olcoff (Eds.), *Teaching at a Distance: A Handbook for Instructors*. 1999. pp. 1-14.
21. Smirnova V.A. Features of the formation of modern information and educational environments. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2015, no. 6, pp. 38-43.
22. Holmberg B. Guided didactic conversation in distance education, in D. Sewart & B. Holmberg (eds.), *Distance Education: International Perspectives*. London: Croom Helm, 2003.
23. Peters O. Distance education in a post-industrial society. In: Keegan, D. (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*. 1993. Routledge, London, pp. 39-58.
24. Moore G. Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education: International Perspectives*, 1973 XLIV (12), pp. 661-679.
25. Keegan D. Foundations of distance education. 2013 Routledge, London, 240 p.
26. Kuznetsova O. V. Distance learning: pros and cons. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 8-2, pp. 362-364. Available at: <https://appliedresearch.ru/ru/article/view?id=7101> (accessed 1 October 2020).
27. Advantages and disadvantages of distance learning / Education: the path to success. Ufa, 2010.
28. Maloshonok N. How Using the Internet and Multimedia Technology in the Learning Process Correlates with Student Engagement. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2016, no. 4, pp. 59-83.
29. Minina V.N. Digitalization of higher education and its social results. *Bulletin of St. Petersburg University*, 2020, vol. 13, no. 1, pp. 84-101.

Информация об авторах

Грунт Елена Викторовна

(Россия, г. Екатеринбург)

Профессор, доктор философских наук, профессор
кафедры прикладной социологии департамента
политологии и социологии
Уральский гуманитарный институт
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: helengrunt2002@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-2284-543X

Беляева Екатерина Александровна

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат социологических наук, заведующая
кафедрой социальной работы департамента
политологии и социологии
Уральский гуманитарный институт
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: ekaterina.podergina@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0499-1222

Лисситса Сабина

(Израиль, г. Ариэль)

Профессор, PHD
департамент коммуникации
Ариэльский университет
E-mail: sabinal@bezeqint.net
ORCID ID: 0000-0003-2468-2619

Information about the authors

Elena V. Grunt

(Russia, Yekaterinburg)

Professor, Doctor of Philosophy, Professor
Department of Applied Sociology, Department of
Political Science and Sociology
Ural Humanitarian Institute
Ural Federal University named after the First President of
Russia B. N. Yeltsin
E-mail: helengrunt2002@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-2284-543X

Ekaterina A. Belyaeva

(Russia, Yekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Sociological Sciences, Head
of the Department of Social Work of the Department of
Political Science and Sociology
Ural Humanitarian Institute
Ural Federal University named after the First President of
Russia B. N. Yeltsin
E-mail: ekaterina.podergina@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0499-1222

Lissitsa Sabina

(Israel, Ariel)

Professor, PHD
communication department
Ariel University
E-mail: sabinal@bezeqint.net
ORCID ID: 0000-0003-2468-2619